

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

Interacções estabelecidas entre crianças dos 2 e 3 anos

Rosa Matias Ferreira Augusto

Trabalho realizado no âmbito da área Científica de
Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar
2012/2013

Lisboa 2013

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

Interacções estabelecidas entre crianças dos 2 e 3 anos

Rosa Matias Ferreira Augusto

Trabalho realizado no âmbito da área Científica de
Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar
2012/2013

Orientadora: Mestre Teresa Meireles

Lisboa 2013

“Mais de 90% das nossas correções
Não educam, invadem a privacidade. Porquê?
Porque primeiro queremos conquistar a razão para depois
conquistarmos a emoção. Conquiste primeiro a emoção,
Valorize quem será corrigido, e somente depois faça
a sua crítica. Você não será um invasor,
mas um educador inesquecível.”
(Cury, 2010, p.52)

Agradecimentos

Agradeço a todos que acreditaram em mim e me deixaram sonhar. Sonhei desde criança e sei que os sonhos trouxeram-me saúde para a emoção, equiparam-me para ser autora da minha história e fizeram-me ousar construir a minha oportunidade de ser educadora. Dentro dos que me impeliram a ir mais além destaco:

- A Deus que acredito porque é o Senhor do impossível.
- Ao meus filhos porque por eles sou capaz de tudo, uma vez que os amo incondicionalmente.
- Ao amor da minha vida por ser tão compreensivo e amigo.
- A minha família pelo apoio, paciência, carinho e amor que tiveram por mim ao longo destes 4 anos.
- A ESEIMU porque aprendi a ser uma pessoa diferente.
- O corpo docente por terem sido modelos para a minha prática educativa
- Os meus amigos porque são a família que eu escolhi
- A minha instituição porque deram-me a oportunidade para poder estudar
- A minha Directora Técnica por ser uma mulher guerreira e única.
- A minha educadora cooperante por ter sido uma grande companheira e amiga.
- As minhas colegas de trabalho pelo companheirismo.
- As minhas colegas da faculdade porque serem pessoas extraordinárias que marcaram a minha vida.

.

Resumo

O presente trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, está inscrito na área científica da própria supervisão. Teve como objetivo principal aprofundar e reflectir sobre o tipo de relação que as crianças de 2/3 anos estabelecem nas interações entre pares. Como no decorrer dessas interações muitas vezes está presente a mediação do adulto, procuramos também compreender o modelo do adulto e a forma como poderá criar um clima positivo.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, tendo como método a observação naturalista através da recolha de dados e notas de campo. Esta recolha foi realizada no local de estágio, numa sala de creche.

Palavras-chaves: vinculação, socialização primária, creche, interacção entre pares, papel do adulto.

Summary

This work was prepared as part of the Master of Education Pre-school, is enrolled in science's own supervision. Aimed to deepen and reflect on the kind of relationship that children of 2/3 years, establish interactions among peers. As during these interactions is often present mediation adult, we also understand the adult's model and how it can create a positive climate.

The methodology used was a qualitative approach as a method of naturalistic observation through data collection and field notes. This collection was performed at the stage of place in a nursery room.

Keywords: binding, primary socialization, childcare, peer interaction, adult role.

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	4
1.Desenvolvimento social da criança.....	4
1.2 Socialização Primária.....	7
1.3 Relações horizontais/verticais.....	9
1.4 Interações entre pares.....	11
1.5 Papel do educador na mediação entre pares.....	14
Parte II – Metodologia de pesquisa.....	18
2. Investigação Qualitativa	
Fundamentação da Opção Metodológica.....	18
2.1 Justificação e caracterização de contexto.....	19
2.2 Participantes do estudo.....	19
2.3 Técnica de recolha de dados/instrumento.....	21
2.3.1 Observação directa.....	21
2.3.2 Notas de campo.....	22
2.4 Procedimentos.....	23
2.5 Cronograma.....	24
Parte III – Análise e discussão de resultados.....	25
3 Introdução à análise e discussão dos resultados.....	25
Categoria 1 – Tipo de relações/interações estabelecidas entre crianças 2 e 3 anos.....	25
1.1 Relação de cooperação.....	26
1.2 Relação de conflito.....	26
1.3 Relação de empatia.....	28
Categoria 2 – Papel do educador nas interações entre pares.....	30
2.1 Adulto enquanto modelo nas interações entre pares.....	30
2.2 Adulto enquanto promotor de um clima positivo.....	33
Considerações finais.....	35
Referências bibliográficas.....	37
Anexo	

Introdução

O presente trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, tem como objetivo principal reflectir sobre o tipo de interações que as crianças dos 2 e 3 anos estabelecem em contexto de creche.

A pertinência e relevância deste estudo justificam-se uma vez que estas relações/interações, além de serem estabelecidas desde muito cedo, são essenciais para o desenvolvimento social da criança. Este estudo exploratório pretende ainda compreender o modelo do educador e como este poderá promover um ambiente favorável e uma intervenção adequada para favorecer um desenvolvimento harmonioso da criança.

Contextualizando o estudo observamos que nos tempos que correm assistimos a um aumento cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, este aumento deve-se as grandes transformações da sociedade contemporânea ocidental que têm incentivando as mesmas no trabalho fora de casa.

Estes acontecimentos fizeram com que diminuíssem os cuidados prestados das mulheres (mães) aos seus filhos, levando à criação de respostas sociais para acolher as crianças nos períodos de ausência das mães.

Portugal (1998, p.166) defende que, por este motivo é “... importante que a planificação dos serviços de acolhimento de bebés se apoie sobre dados científicos respeitantes às suas necessidades, necessidades estas situadas não apenas ao nível do desenvolvimento cognitivo, da linguagem ou sensório-motor mas também, e muito especialmente, sócio-emocional.”

Sousa, J. (2010, p.17), descreve as creches como “... resposta social de âmbito sócio – educativo que se destina a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, proporcionado às crianças condições adequadas ao seu desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todos o seu processo educativo.”

Segundo o mesmo autor, as primeiras creches em Portugal surgem em 1891 quando as fábricas foram obrigadas a criar creches para os filhos das funcionárias, sendo actualmente legisladas pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade. Para além do que está definido por lei, os estudos na área da pedagogia e psicologia trouxeram novas perspectivas sobre o desenvolvimento da criança e influenciaram profissionais que prestam atendimento à primeira infância e consequentemente, a forma como gerem o tempo e espaço onde se estabelecem as relações e as aprendizagens das crianças.

A exposição precoce das crianças em contacto com os pares e a ausência cada vez maior dos cuidados familiares, possivelmente tem contribuído para o desenvolvimento das relações e interacções das crianças pequenas.

A importância deste trabalho de investigação evidencia-se neste sentido, mais uma vez, porque pretende compreender as relações e interacções desenvolvidas por crianças na faixa etária de 1ª infância num contexto institucional específico, uma vez que este tipo de relações e interacções só eram desenvolvidas no seio familiar.

As questões mencionadas neste estudo, emergem das observações realizadas junto do grupo de crianças de uma sala de 2/3 anos ao longo da prática de ensino supervisionada e das notas de campo recolhidas.

- Quais os tipos de relações/interacções são estabelecidas entre crianças 2 e 3 anos?
- Qual o papel do educador nas interacções entre pares?

O trabalho encontra-se estruturado em três partes fundamentais. Numa primeira parte, é apresentado o enquadramento teórico onde se reflecte a informação obtida através das leituras acerca do desenvolvimento social, vinculação, da socialização primária, relacionamento entre pares e ainda sobre a interacção entre pares. Esta organização temática visa fundamentar o objecto do nosso estudo apoiado por autores tais como: Bee (2003), Hohmann e

Weikart (2009), Spodek (2002), Brazenton (2002), Coll, Marchesi e Palácios (2004) .

A segunda parte relativamente a este estudo exploratório, diz respeito às opções metodológicas. O paradigma utilizado é do tipo interpretativo e a metodologia qualitativa, apoiado nos autores como Afonso (2005); Coutinho (2011); Bogdan e Biklen (1994). Para tal adoptou-se o método de observação naturalista para obtenção e análise de evidências, por recurso à técnica de registo de notas de campo, isto é, tendo como objectivo a recolha de dados no meio inserido (observação naturalista): análise documental, observação participante e registo de notas de campo. Assim, neste estudo a observadora teve uma participação activa (observação participante) ou surgiu como uma mediadora (observação participativa).

Dada a natureza do estudo pretendemos fazer uma reflexão sobre as questões estudadas e não retirar uma conclusão geral ou absoluta, uma vez que num estudo qualitativo o objectivo não é generalizar mas, neste caso, o melhoramento da prática individual.

Na terceira parte do relatório, iremos apresentar a análise da informação recolhida a partir de uma categorização das notas de campo, apoiada pelos autores apresentados no enquadramento teórico.

No final deste relatório, apresentamos as conclusões a partir da análise de dados efectuada para além de uma reflexão pessoal acerca do processo vivenciado durante a investigação.

Parte I – Enquadramento Teórico

Iniciaremos esta pesquisa fazendo uma revisão da literatura sobre como se processa o desenvolvimento social da criança no meio familiar e posteriormente como são feitas as relações/interacções das crianças num contexto institucional.

1. Desenvolvimento social da criança durante os primeiros três anos de vida

Segundo João dos Santos (citado por Branco, 2000, p.414), a organização da personalidade humana tem início na relação estabelecida entre a mãe e o seu bebé. É a partir desta relação/interacção que a criança vai descobrindo o mundo, primeiro no contexto familiar e mais tarde alargando para um contexto institucional.

O desenvolvimento social é o procedimento observado na maneira como um sujeito se comporta diante de uma determinada situação ou uma pessoa. Para que uma criança tenha um desenvolvimento social amplo é importante que também sejam valorizados os aspectos físicos, psicológicos e cognitivos. Cada etapa da vida de uma criança é caracterizada por uma série de aspectos relevantes ao seu desenvolvimento, por isso é essencial que a criança sinta que faz parte do processo da interacção social. (Baptista, 2009).

Para aprofundar o processo de interacção social decidimos aprofundar o termo da vinculação porque está ligado ao início do desenvolvimento social da criança. Segundo VandenBos (2010, p.1017):

“**Vinculação** - o processo de criação de apego ou outros relacionamentos estreitos entre indivíduos, especialmente entre mãe e bebé. Um relacionamento inicialmente positivo entre a mãe e a criança recém-nascida é considerado essencial para estabelecer amor incondicional por parte da mãe, assim como segurança e confiança por parte da criança. No

desenvolvimento subsequente, a vinculação estabelece amizade e confiança.”

Desde a nascença que, segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004), os bebés criam um dos vínculos emocionais muito importantes na infância: o apego. Erikson (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1990), defende que a mãe é praticamente o mundo para uma criança pequena, porque a criança vê e apreende o mundo através da sua mãe, estando totalmente dependente do adulto responsável.

Santos (2000), defende que o vínculo é a base para o desenvolvimento social da criança e é inicialmente estabelecido entre o bebé e a sua mãe e posteriormente passando por outros membros da família. Para Santos (idem, p.414) “É hoje ponto assente por todos os especialistas que a estruturação da personalidade do homem tem o seu ponto de partida no jogo das relações que se estabelecem entre a mãe e o filho.”

A criança, segundo Erikson (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1990), ao longo do seu processo de crescimento passará por várias etapas de desenvolvimento social e emocional como “confiança *versus* vergonha”, adquirindo capacidades físicas que lhe permitem deslocar-se sem depender do adulto responsável, alcançado assim uma autonomia pessoal. Para o mesmo autor, a criança ao ser capaz de deixar a mãe fora do seu alcance visual sem ansiedade excessiva ou raiva está na base das primeiras aquisições sociais, porque a mãe passou a ser não só uma certeza interna mas também algo externo previsível.

Esta ideia defendida por Hohmann e Weikart (2009), vem reforçar a importância do contexto familiar na criação das ligações emocionais considerando-a fundamental para o desenvolvimento da sua personalidade (capacidade como a empatia, simpatia e resolução de problemas).

Segundo Erikson (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1990), entre os dois e três anos no estágio que ele chama de “autonomia *versus* vergonha”, surge um desenvolvimento emocional que ajuda a criança a alcançar uma liberdade que

a leva a explorar e a envolver-se autonomamente na exploração das actividades.

Para Hohmann e Weikart (2009), nesta fase o desenvolvimento emocional da criança começa a ganhar o sentido de identidade própria necessária para o seu desenvolvimento social.

Segundo Wallon (1979, p.204) “... o desenvolvimento social de uma criança passa por etapas particularmente rápidas no momento em que aprende a andar e a falar”.

Para Piaget (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1990, pp.106-107), isso só acontece porque, a criança de dois/três anos já passou o “... estágio sensório-motor” para o “estágio pré-operatório”, estágio intuitivo. Anteriormente a criança interagia com o mundo através dos sentidos, agora o desenvolvimento da linguagem dá-lhe a liberdade para poder fazer as suas escolhas. Segundo o mesmo autor “a intuição permite-lhe experimental independentemente da realidade (...) uma vez que a criança não se preocupa com a lógica ou com a realidade.”

Esta intuição permite à criança libertar-se das restrições forçada pela realidade, dando-lhe a oportunidade de poder explorar o seu meio envolvente. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1990), a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo através das interações que vai fazendo com os objectos. Na perspectiva de Piaget, o desenvolvimento humano da criança é feito de uma forma solitária, porque não existe o outro. Contudo, Vygotsky (citado por Vasconcelos, 1997), vem dizer-nos que o outro é crucial para que a criança alcance condições de domínio e desempenho. A criança sem o outro não seria capaz ou teria mais dificuldade em regular os seus pensamentos e acções.

No conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” de Vygotsky, Vasconcelos (1997) destaca o adulto como pessoa mais experiente que poderá apoiar as tentativas da criança para que esta possa ganhar mais aptidão. Nesta concepção o adulto não deve retirar autonomia à criança, mas sim, ir

introduzindo desafios à mesma para melhorar todos os tipos de competências, incluindo o desenvolvimento social.

Por isso Bandura (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993), vem dizer-nos que muitas das aprendizagens sociais do sujeito são feitas a partir da observação e imitação do outro. O autor acrescenta que um sujeito influencia e é influenciado, tanto pelas estruturas do meio, do comportamento, bem como pela estrutura cognitiva. Para este autor, uma pessoa é o resultado do seu meio social, mas que igualmente selecciona e adapta o meio onde está inserida.

Como tal, o ser humano necessita de modelos para o seu desenvolvimento.

Segundo Valsiner (citado por Veríssimo e Santos, 2008), para que uma pessoa cresça de uma forma saudável, é fundamental para o seu desenvolvimento um ambiente social estimulante.

Esta ideia é também defendida por Hohmann e Weikart (2009), que afirma que a criança para desenvolver a sua identidade pessoal do ponto de vista interno necessita da interacção externa para reforçar o seu processo de crescimento.

Com os autores citados, podemos concluir que ao longo do desenvolvimento de uma criança é essencial que haja um ambiente social como suporte para a construção da socialização primária.

1.2. Socialização Primária

Segundo VandenBos (2010, p.870), socialização é “... o processo pelo qual os indivíduos adquirem habilidades, crenças, valores e comportamentos sociais necessários para funcionar efectivamente em sociedade ou em grupo particular.”

Para Gleitman, Fridlund e Reisberg (2007, p.1260) socialização é o “... processo pelo qual a criança adquire os padrões de comportamento característicos da sociedade em que vive.”

Coll, Marchesi e Palácios (2004), defendem que os bebês quando nascem não são membros da sociedade, mas estão pré-programados para a socialização, uma vez que as crianças demonstram com clareza as suas preferências aos estímulos sociais como os rostos, a voz, entre outros, criando associações e a necessidade em estabelecerem relações entre si.

Bee (2003), afirma que se colocarmos dois bebês frente a frente, a primeira reacção dos mesmos é tocarem-se nos cabelos, nos rostos, nas roupas, vocalizar, sorrir, olhar, entre outros. Spodek (2002, p.121) diz que isso acontece porque "... é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de socialização."

Neste contexto Berger e Thomas (1973, p.175) reforçam que para que a criança consiga socializar-se necessita de "... uma estrutura social objectiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização."

Para Berger e Thomas (1973), existem dois tipos de socialização: a socialização primária que é experimentada pelo sujeito na infância e a socialização secundária que é estabelecida quando o sujeito já socializado está perante algo desconhecido e tem que fazer novas aprendizagens.

Segundo o mesmo autor, a socialização primária é muito importante para o desenvolvimento do sujeito, pois toda a socialização secundária tem como base estrutural a socialização primária. Todas as pessoas nascem dentro de uma estrutura social, onde existem os outros significativos que são impostos, porque quem nasce não escolhe onde deve nascer, por isso os pais são os principais responsáveis pela socialização do novo membro da sociedade.

Neste estudo decidimos desenvolver o tipo de relações estabelecidas na socialização primária, dado a sua pertinência para a faixa etária que pretendemos investigar.

É durante a socialização primária que é estabelecido o vínculo emocional, por isso, Berger e Thomas (1973, p.175) defendem que na socialização primária não deve ser estimulada uma aprendizagem cognitiva, uma vez que se estabelecem situações de grandes emoções. Estes autores acreditam que sem este vínculo emocional seria impossível estabelecer aprendizagens “... a criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais”.

Segundo Brazelton (2002), para a criança se desenvolver a nível intelectual e social necessita de ter relações emocionais afectivas, uma vez que estas são a base essencial ao longo do crescimento. As relações emocionais estimulam o afecto, a intimidade e o prazer, dando confiança, segurança, protecção e providenciando as necessidades básicas da criança, por terem um cariz “regulador” que ajuda a criança a estar serena e apta para novas aprendizagens.

O mesmo autor defende que as relações emocionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação e pensamento das crianças, é a partir das interacções feitas com os adultos de referência que as crianças vão aprendendo a comunicar e a pensar, por isso é importante que as crianças tenham relações sólidas com adultos de confiança.

Segundo Youniss e Piaget (citado por Veríssimo e Santos, 2008), se a criança estiver inserida num clima de apoio de relações emocionais positivas o seu desenvolvimento cognitivo dá-se de uma forma mais rápida, uma vez que o desenvolvimento cognitivo requer interacções sociais com o outro significativo e não apenas com os objectos e o espaço que a criança vai explorar.

1.3. Relações horizontais/verticais

Segundo Spodek (2002), as mudanças actuais que se fazem sentirem nas sociedades contemporâneas, pelo facto das mulheres ingressarem no mercado de trabalho, faz com que as crianças estejam expostas a interacções com os seus pares cada vez mais cedo.

Para o mesmo autor (2002, p.119), esta exposição precoce ao ambiente institucional fomenta nas crianças “... um interesse efectivo pelas relações precoce e o seu potencial contributo para o crescimento e o desenvolvimento.”, Demonstrando que as relações sociais entre pares acontece na infância precocemente.

Neste contexto, Coll, Marchesi e Pelácios (2004), defendem que os pais não são os únicos responsáveis pela socialização das crianças, ideia esta também defendida por Spodek (2007, p.129) quando diz que “... há muitos agentes e contextos sociais diferentes que incentivam o contacto das crianças até aos 5 anos com os seus pares. Os mais importantes de entre eles são os pais e os contextos educativos.”

Para Coll, Marchesi e Palácios (2004) as crianças antes dos dois anos fazem as suas práticas sociais em torno dos adultos de confiança (relações verticais), e depois dos dois anos esta perspectiva muda, sobretudo se a criança estiver inserida num ambiente de cuidados.

Esta ideia é reforçada por Spodek (2002, p.121), quando diz que o facto das crianças pequenas serem expostas demasiado tempo nas instituições estabelecem relações com o outro, onde é possível observar crianças muito novas a procurarem pares para as suas brincadeiras. Segundo o mesmo autor as crianças em contexto de creche podem estabelecer dois tipos de relações: amizade e aceitação pelos pares. Uma é “diática” a outra é o grau de simpatia que a crianças demonstram pelos membros do seu grupo.

Para Veríssimo e Santos (2008: p.391), as crianças através das “... relações próximas, e em especial as amizades com os pares, fornecem contextos importantes que modelam o desenvolvimento afectivo e cognitivo.”. Uma vez que nesta fase as crianças descobrem uma nova perspectiva social onde os pares têm uma constante presença no dia a dia, fazendo com que a criança experimente novas práticas sociais. Estas são desenvolvidas por relações horizontais (relações entre pares), que segundo Bee (2003) são relações

baseadas na igualdade, na reciprocidade e na cooperação entre pessoas semelhantes ou parecidas.

Coll, Marchesi e Palácios (2004) defendem que na relação horizontal é possível observamos crianças a usarem as mesmas técnicas que são usadas nas relações verticais como modelo, o “reforço”, o “castigo”, entre outros. Bee (2009) reforça a ideia ao dizer que as crianças aprendem os conceitos relacionados com a socialização na vertical com os adultos de referência e põe-nos em prática na horizontal com os seus pares.

Para Hohmann e Weikart (2009), ao longo do seu ciclo vital é possível observamos crianças a desenvolverem habilidades sociais seja a brincarem juntas, a cooperarem uma com as outras, a brincarem lado a lado.

Para Bee (2003), as brincadeiras possibilitam às crianças partilham experiências fundamentais para a sua vida social, uma vez que ao brincar com outras crianças terão que abdicar de alguns interesses próprios, controlando as suas emoções, demonstrando que as brincadeiras entre pares são importantes para o desenvolvimento social da criança.

Para Coll, Marchesi e Palácios (2004), é fundamental que as crianças estabeleçam apegos harmoniosos com os adultos de referência e vínculos de amizade com os seus pares.

Bee (2009), também refere que a criança só se desenvolve socialmente se tiver a oportunidade de viver os dois tipos de relacionamento que já foram definidos. A autora reforça a importância dos relacionamentos horizontais porque são estabelecidos com os iguais e que por isso são recíprocos e igualitários, uma vez que ambos têm o mesmo poder social nessas interações entre pares.

1.4. Interação entre pares

A interação, segundo a teoria de Baldwin (citado por Veríssimo e Santos, 2008, p.89), reforça as características pessoais realçando a importância dos parceiros sociais na construção da personalidade da criança, “... a criança é ao

mesmo tempo um arquitecto e um produto das estruturas sociais que o rodeiam.”

Piaget (citado por Veríssimo e Santos, 2008), defende que a interacção que a criança faz com o outro é essencialmente efectuado através do objecto. Já Vygotsky, segundo Vasconcelos (1992, p.36), considera que a “... aprendizagem deve (...) ocorrer num contexto social”, sendo o papel do outro fundamental no desenvolvimento das interacções sociais.

Neste sentido, Coll, Marchesi e Palácios (2004), afirmam que inicialmente as interacções entre pares são feitas à volta dos objectos e dos brinquedos manuseados pelas crianças, ao trocarem-no ou ofereceram-no entre ambas, demonstrando que as primeiras formas de socialização entre pares se iniciam nesta fase da infância. De facto Spodek (2007, p.137), diz que “... entre crianças até aos 3 anos, por exemplo, o interesse comum por determinado brinquedo podia criar as bases para uma interacção sustentada e, depois, “amizade”.

Além disso, para Furman (citado por Spodek, p.137), as interações são importantes porque:

“À medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra. O interesse de uma criança por outra pode aumentar ou esmorecer à medida que elas se vão conhecendo melhor e começam a emergir padrões consistentes de interações.”

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004), as crianças nestas idades desenvolvem vários tipos de interações para além da brincadeira paralela (tem esta designação porque as crianças brincam lado a lado, elas podem estar a brincar no mesmo espaço e não desenvolverem uma actividade de cooperação, uma vez que estão centradas em si próprias).

Para Spodek (2002, p.137), “À medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra.”

As diferentes leituras teóricas, como Spodek (2002), Coll, Marchesi e Palácio (2004), Hohmann e Weikart (2009) demonstram que nesta fase existem vários tipos de interações tais como a cooperação, conflito e empatia.

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004), a partir dos dois anos em crianças expostas a ambientes sociais estimulantes já é possível observar as mesmas a desenvolverem interações de cooperação, abandonando as brincadeiras solitárias.

Neste sentido Hohmann e Weikart (2009), defendem que, o facto das crianças interagirem entre elas faz com que criem brincadeiras colaborativas, nestas brincadeiras as crianças têm a possibilidade de cooperarem uma com as outras. Por exemplo, quando querem que uma delas empurre um triciclo, um carro grande ou quando estão com dificuldade em executar alguma tarefa, entre outras. Para estas autoras (2009, p.609), “Por vezes, as relações que as crianças constroem com os colegas levam a brincadeiras colaborativas – fazer ou construir qualquer coisa em conjunto que exija as competências, ideias e contribuições de cada pessoa.”

Para além da brincadeira colaborativa surgem os conflitos, pois as parcerias que as crianças pequenas fazem com os seus pares durante as brincadeiras nem sempre são fáceis, muitas das vezes faz com que as mesmas entrem em conflito disputando interesse no mesmo brinquedo. Isso porque, as crianças pequenas têm dificuldade em perceber o ponto de vista do outro, porque estão na fase do egocentrismo desenvolvido por Piaget (citado por Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2007, pp.752-753):

“As crianças pré-operatórias têm uma limitação semelhante na forma como compreendem o mundo social: também aqui centram-se numa dimensão de cada vez e estão presas à sua própria perspectiva de uma dada situação. Não conseguem compreender o ponto de vista de outra pessoa e

nem são capazes de reconhecer a existência de pontos de vista diferentes do seu (...) As criança ainda não compreendem simplesmente o outro como um self distinto, com as suas próprias necessidades e as suas próprias perspectivas.”

Por isso, Hohmann e Weikart (2009), vem dizer que “... muitas vezes não é claro como é que um conflito começou”, estas relações de conflito, quando são apoiadas por adultos de confiança desenvolvem competências sociais na criança, uma vez que ajuda a mesma a conhecer-se e compreender a necessidade do outro.

Já Spodek (2007), defende que os comportamentos negativos e anti-sociais muitas vezes fazem com que muitas crianças sejam excluídas das brincadeiras.

Para Chaplin (1989, p.90), “... um conflito actual precipita uma crise própria e deve ser distinguido de um conflito de raiz que existe desde a infância numa condição de dormência”.

Por fim, Hohmann e Weikart (2009, p.67), referem que a empatia “... é a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relaciona-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram. A empatia ajuda as crianças a fazer amigos e a desenvolverem o sentimento de pertença.”

Para Hohmann e Weikart (2009), é importante que os adultos responsáveis apoiem e estimulem as crianças para que elas desenvolvam sentido de auto-controlo e competência para que saibam fazer escolhas e tomar decisões.

1.5. Papel do educador na mediação das interações entre pares

Se no passado o educador de infância era visto como um assistente que ajudava as famílias nos cuidados básicos das crianças, actualmente esta perspectiva mudou, o educador de infância é um profissional docente com

objectivos específicos no desenvolvimento a nível físico, cognitivo, emocional e social da criança.

Segundo Santos (2005, p.10), cooperar é o “... ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo, se, e somente se, as outras com as quais ela estiver ligada conseguirem atingir seus objetivos.”. Dentro desta expectativa é fundamental que os adultos criem condições que fortaleçam estas interações. Porque a criança através da brincadeira colaborativa desenvolve competências sociais fundamentais para a colaboração no futuro.

Segundo Portugal (2009), o educador deve ser um modelo de comportamento aceitável, não só para as crianças como também para os outros adultos. Modelo na maneira de falar, de agir, isso porque o educador é como espelho para as crianças. A maneira como o adulto se comporta diante das crianças será a maneira reproduzida pela criança perante as outras. Bee (2003), diz-nos que isso acontece porque, as crianças aprendem os comportamentos sociais na vertical com os adultos de referência e põe-nos em prática na horizontal com os seus pares.

Neste contexto é fundamental que os adultos responsáveis tenham a capacidade de demonstrar empatia pelas crianças seja quando elas se magoam, quando estão interessadas em fazer algo do seu agrado, quando estão tristes, no relacionamento que têm com os seus colegas, uma vez que as crianças aprendem nos contextos onde estão. Silva (1997, p.51) defende que “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado.”

Segundo Hohmann e Weikart (2009), é importante que os adultos responsáveis apoiem e estimulem as crianças de forma a desenvolverem sentido de auto-controlo e competência. Para que no futuro saibam fazer escolhas e tomar decisões. Para Lopes da Silva (1997, p.52), “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a

criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.”

Portugal (1998, p.3), defende que “A educadora deve deixar os bebés e as crianças lidar com os seus problemas na medida das suas possibilidades – deve dar tempo e liberdade para resolver problemas”. Por isso, o papel do educador perante as interações das crianças deve ser de mediador de maneira a dar espaço para que as crianças tenham a capacidade de resolverem os seus problemas, quando surgem.

Para Hohmann e Weikart (2009), é importante que os adultos apoiem as crianças quando surgem um conflito, conversando com as mesmas no sentido de fazê-las perceber o que estão a sentirem, que potenciem o desenvolvimento da atitude correcta. Porque, as crianças quando são muito pequenas têm alguma dificuldade em perceberem a perspectiva do outro. Hohmann e Weikart (2009, p.75), “Quando as crianças e os adultos trabalham em conjunto...sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações.”

Nesta perspectiva, é fundamental que o educador de infância seja um bom observador de maneira a planear, organizar e avaliar a sua acção pedagógica no sentido de dar resposta não só ao grupo de crianças de uma forma específico, mais a cada criança de uma perspectiva mais individualizada. Segundo Silva (1997, p.52), “As relações e interações que o educador estabelece com cada criança, a forma como valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações entre si.”

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.67), “Os primeiros sinais de empatia surgem já na infância precoce”. Por este motivo é importante que os adultos encorajem estas relações nas crianças. Uma vez que as mesmas reproduzem o modelo do adulto ao estimular o diálogo empático, a reflexão, dar carinho quando a criança está triste, dar atenção quando a criança necessita de atenção, escutá-la, estar disponível para a apoiar, perceber o que necessita e

responder às suas necessidades e o respeito pelos sentimentos da criança, envolvem a criança e o adulto numa relação empática. Estratégias parecem estimular as crianças a desenvolver e devolver empatia pelos outros. Segundo Brazelton (2002, p.192) “... a empatia, por exemplo, não é ensinada dizendo à criança para ser simpática com os outros ou tentar compreendê-los, mas através da paciência que os pais têm para escutar e fazer sentir compreendida.”

Parte II – Metodologia de pesquisa

Nesta parte do trabalho pretendemos contextualizar as opções metodológicas para fazer o estudo empírico. Neste estudo, segundo Carmo e Ferreira (1998), a escolha da metodologia enquadra-se no objectivo de compreender os fenómenos a partir dos padrões que surgem na recolha de dados, conforme o paradigma qualitativo.

2. Investigação Qualitativa

Fundamentação da Opção Metodológica

O presente estudo segue uma metodologia de cariz qualitativa, tendo como método a observação naturalista para a obtenção de dados – notas de campo. Neste estudo, o observador tem uma participação activa (observador participante) ou surge como um mediador (observador participativo). É um estudo naturalista, porque o fenómeno estudado só pode ocorrer no seu contexto natural e o investigador através da observação caracteriza questões reais, existentes e identificáveis sem as alterar.

Apoiado no método de investigação interpretativo, o estudo, foca-se na explicação de questões sociais a partir das experiências subjectivas. É um dos métodos mais usuais em Ciências Sociais e Humanas pela sua subjectividade em compreender problemas/situações específicas na investigação vividas pelos sujeitos no seu contexto natural. É através da individualidade, subjectividade de cada um que este método analisa o meio social em questão, centrando-se nos dados que são recolhidos pela relação de proximidade entre o investigador e o objecto de estudo e não por dados impostos. (Afonso, 2005; Carmo e Ferreira, 1998; Coutinho, 2011).

Segundo Coutinho (2011, p.17), "...investigar implica interpretar acções de quem é também interprete, envolve interpretação de interpretações – a dupla

hermenêutica em acção”. Construindo a teoria do modo indutivo e sistemático no seu contexto natural. A teoria hermenêutica ajuda o investigador a compreender a prática social uma vez que esclarece, aclara e articula este tipo de teoria, ajuda a compreender o que acontece numa realidade específica.

É fundamental que o investigador mantenha uma posição neutra, entre a sua proximidade com a realidade estudada, evitando dar opinião ou palpites sobre os fenómenos abordados. Mas também devem tirar partido desta mesma proximidade existente entre o observador e o objecto de estudo, dada a existência de conhecimento e diversidade mútua dos intervenientes, uma vez que não é um elemento estranho ao ambiente (Afonso, 2005, pp.48 - 50).

Termino esta abordagem com uma questão que define o desempenho do investigador: “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares em situações particulares. Procuram penetrar no mundo conceptual dos sujeitos com o objectivo de compreender qual o significado que constroem dos acontecimentos das suas vidas quotidianas” (Coutinho, 2011, p.16). É dentro deste contexto que se procedeu à observação e recolha de dados.

2.1. Justificação e caracterização de contexto

O presente trabalho decorreu em Sacavém, numa instituição de cariz IPSS que se designa como Cooperativa Sócio Educativa para o Desenvolvimento Comunitário, CRL. Situa-se na Urbanização Terraços da Ponte no lote 9 r/c. Esta instituição tem as seguintes respostas sociais: Creche, Jardim-de-Infância, ATL. O contexto sócio-económico é o de um bairro social.

2.2. Participantes do estudo

Os participantes desta investigação, constituem-se por um grupo de crianças entre os 2 e o 3 anos de idade, a frequentar a sala 2 da Creche da Instituição

anteriormente apresentada. Estas crianças participaram ao longo desta investigação através da observação.

Antes de realizarmos este estudo, informámos a Directora Técnica e a Coordenadora Pedagógica sobre a pretensão e objectivos gerais do estudo, solicitando a sua colaboração e autorização. Mantivemos articulação e supervisão com a Educadora Cooperante (que neste caso é a Coordenadora Pedagógica).

O grupo da sala 2 é composto por 11 crianças: 6 do género feminino e 5 do género masculino. No início da investigação, relativamente às suas idades todas as crianças tinham dois anos, excepto uma que tem três anos, o que torna o grupo em termos de idades heterogéneo. A níveis socioculturais o grupo apresenta-se também, como um grupo heterogéneo, uma vez que estão representadas várias crenças religiosas, diferentes origens culturais de pertença (santomense, portuguesa, cabo-verdiana, angolana, guineense). Em termos socioeconómicos verificam-se situações distintas (desemprego, emprego precário e emprego estável). As crianças com mais carências económicas estão, ou serão, encaminhadas pela instituição para a assistente social. Relativamente às estruturas familiares, estas apresentam-se diversificadas, podendo distinguir-se diferentes tipos de família: monoparental, nuclear e alargada.

A nível dinâmico, apresentam-se um grupo bastante ativo, divertido, espontâneo, interessado, bastante desenvolvido em termos motores, caminham suavemente, correm bem, sobem e descem escadas, pulam e gostam de jogar à bola. Gostam muito de ouvir música, de dançar, de pintar, de falar, de participar nas atividades propostas desde que apelem aos cinco sentidos (expressão musical, exploração do tacto, expressão para o movimento, saídas exteriores). O que é normal uma vez que, a maior parte das crianças se encontra na transição do período das experiências sensório-motora com o estágio do pensamento intuitivo, em as crianças fazem a interação com o meio, através dos sentidos.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem o grupo evidencia crianças em diferentes níveis, uma vez, que existem crianças bastante desenvolvidas em

termos de vocabulário, capazes de compreender e de usar palavras notáveis para a idade. Crianças que facilmente repetem palavras e frases simples usadas pelos adultos e crianças que não têm ainda uma espontaneidade no uso da linguagem.

Em relação à autonomia existem crianças bastante autónomas, que não dependem tanto do adulto para desempenhar as suas necessidades, por outro lado, encontramos crianças que necessitam de afecto e de atenção específico tendo em conta as características na primeira infância. O grupo apresenta grande necessidade de organização e interiorização de regras por ser ainda um grupo com crianças que ainda estão na fase egocêntrica.

2.3.Técnica de recolha de dados/instrumento

2.3.1. Observação directa

Segundo Afonso (2005), a observação é uma prática usada pelos investigadores na recolha de dados, é bastante credível, uma vez que as informações recolhidas não estão condicionadas às opiniões dos sujeitos observados, diferente das práticas como as entrevistas e os questionários.

Neste tipo de técnicas o investigador pode registar as suas observações através de arquivos escritos, vídeo, entre outros. Neste estudo recorreremos às notas de campo de cariz naturalista, através de registos escritos e fotográficos embora este último não tenha sido utilizado na análise de dados para preservar a identidade dos participantes. (Bogdan e Biklen, 1994).

Cozby (citado por Afonso, 2005), diz que a observação é o método usado pelos investigadores para descrever e perceber como cada pessoa desempenha as suas funções, tais como: viver, trabalhar e se relacionam, dentro dos contextos que o investigador pretende pesquisar. As observações podem ser directas ou indirectas. Por isso, achamos importância neste tipo de pesquisa o uso da observação directa dada a proximidade do investigador ao campo empírico.

Perante esta opção de recolha de dados tivemos em conta que para que um trabalho de investigação seja válido o investigador deve ser rigoroso e atento as suas observações, porque a prática de observar e a reflexão são extremamente importantes para um observador.

2.3.2. Notas de campo

Ao longo deste período de investigação surgiram momentos de observação directa que deram origem as notas de campo.

As notas de campo devem ser simples e bastante claras de forma a demonstrar com transparência o que o investigador pretende. Estes registos devem respeitar a linguagem do sujeito, tendo como objectivo inicial descrever por palavras o que o investigador observa. Por outro lado, numa fase de análise, as notas de campo pretendem demonstrar a reflexão do investigador, o seu ponto de vista, as suas ideias, as suas questões.

Bogdan e Biklen (1994, p.150) defendem que estas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. A melhor técnica de pesquisa neste tipo de estudo é a observação participativa, porque existe uma familiarização com o ambiente estudado que dará ao investigado uma compreensão do fenómeno e o foco de investigação que pode ser uma determinada instituição particular como as creches, as escolas, uma sala de actividade, um grupo específico, um sujeito, entre outros.

É fundamental que o investigador antes de iniciar o seu estudo se informe sobre toda a estrutura da instituição de maneira a eleger qual o caso a ser estudado, ter atenção ao ambiente de estudo para que este seja constante e não variável. Porque tal como para Afonso (2005, p.70), o objectivo desta pesquisa empírica “... centra-se na natureza do objecto e não na metodologia”, definindo que quase tudo pode ser um caso: um sujeito, um grupo restrito, uma estrutura, uma sociedade, até mesmo um povo. A pergunta ideal leva o seu tempo a ser definida, porque os investigadores primeiro devem definir o

problema que pretende investigar, problema este que deve partir da sua realidade natural. Depois deve organizar as questões de investigação, estas questões não devem ser com perguntas directas e nunca esquecer que o trabalho de campo exige disciplina (Bogdan e Biklen, 1994).

Como tal os nomes das crianças foram alterados por opção ética do investigador. Os mesmos autores defendem que “...no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos” o investigar deve ter uma atitude de “protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (idem, 1994, p.75)

A técnica utilizada para recolha de dados foi a observação e registo naturalista: notas de campo sistematizada. Segundo Afonso (2005), a observação naturalista ou observação não estruturada exigor que o investigador deve descrever as próprias notas de campo e não as invente, foram atitudes que tivemos em conta durante a investigação.

As notas de campo foram recolhidas na sala de actividades durante o período da manhã, previligiando situações em que a criança estava a brincar livremente.

2.4. Procedimentos

Os procedimentos utilizados neste estudo foram as leituras acerca da temática inquirida a partir das primeiras observações efectuadas com o grupo observado.

As observações foram realizadas diariamente, durante 6 meses. Os registos foram intencionais, uma vez que estive mais atenta às interacções/relações a partir das questões que já tinha definido à priori, após uma recolha variada sobre o mesmo tipo de interacções, considerámos ter material suficiente para estabelecer uma análise de forma a compreender melhor o objecto em estudo.

Alguns registos foram escritos no computador numa grelha criada para esse efeito. Essa grelha apresenta-se dividida em duas colunas, na primeira coluna está o registo do observado, na segunda coluna as inferências a partir das minhas observações sobre as notas de campo.

Cada nota de campo foi identificado pela data de recolha. Foi escolhida uma nota por dia, de acordo com a sua relevância e posteriormente, foram seleccionadas as notas para poder criar as categorias com as quais iria analisar os dados recolhidos.

2.5. Cronograma

Através do seguinte cronograma, apresentamos o mapa de implementação das diferentes etapas e o procedimentos essencial na realização deste trabalho.

Cronograma da elaboração do relatório final

Etapas	2012				2023							
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Setembro
Aulas de Investigação em Educação												
Recolha de notas de campo												
Identificação das questões a partir da observação do grupo												
Recolha bibliografica												
Definição da metodologia												
Leitura de dados (análise e interpretação)												
Conclusão												
Intrudução												

Parte III – Análise a discussão de resultados

3. Introdução à análise e discussão dos resultados

Nesta parte do trabalho, faremos a interpretação das notas de campo de forma organizada para tentar responder às questões que orientam a pesquisa. Neste sentido procuraremos compreender melhor o objecto em estudo. Organizámos a discussão de resultados de acordo com as perguntas iniciais, articulando a teoria, o observado e o inferido na recolha de dados.

O tipo de análise de conteúdo aponta para o seguinte processo de análise - análise tema/categorial:

- Todas as notas de campo foram analisadas;
- Selecção das notas mais representativas para compreensão do problema em estudo;
- Leitura das notas de campo e categorização dos conteúdos de acordo com as evidências inferidas;

Assim para uma maior organização e compreensão, cada questão do estudo foi assumida como uma categoria a analisar tendo subdividindo cada uma em subcategorias emergentes do aprofundamento da análise de cada categoria.

Categoria 1 – Tipo de relações/interações estabelecidas entre crianças 2 e 3 anos.

Através das subcategorias, verificadas nas relações estabelecidas em:

1.1. Relações Cooperação

1.2. Relações de Conflito

1.3. Relações Empatia

1.1. Relações Cooperação

Nesta subcategoria foram visíveis, segundo as notas de campo algumas interações de cooperação. 1.1. *Relação de cooperação* são demonstração segundo Santos (2005, p.10), "... de um processo de interação social, cujos objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos."

"Após o tempo de grande grupo cada criança escolheu em que área queria ir brincar. A N e a E escolheram brincar no tapete com os instrumentos musicais. De repente começou a chover, a E pendurou-se no parapeito da janela para ver a chuva e chamou pela N, esta ultima estava com dificuldade em subir, por isso a E desceu e foi ajudar a N a subir para ver a chuva."

(Nota de campo nº 13 - Data: 18/02/2013)

Neste episódio podemos observar que as crianças parecem demonstrar relações de cooperação desde tenra idade. A E. ao verificar que o N. estava com dificuldade em ver a chuva antecipou-se e foi ajudá-la. A E. e a N. envolveram-se numa relações de cooperação, porque episódios de cooperação poderão surgir em momentos em que algumas crianças estão com dificuldade em fazer algo sozinhas. Para Hohmann e Weikart (2009, p.609) "Estas relações igualitárias (...) dão às crianças oportunidades de serem assertivas e determinadas."

1.2. Relação de conflito.

A subcategoria 1.2. *Relação de conflito* demonstra que o conflito segundo Chaplin (1989, p.90), "... ocorrência simultânea de dois ou mais impulsos ou motivos mutuamente antagônicos."

"Após o tempo de grande grupo as crianças escolheram a área onde queriam brincar. O A e o K escolheram ir brincar para a área da garagem, os dois foram buscar a caixa onde estão guardados os carros, espalharam todos os carros por cima do tapete da garagem. O A escolheu brincar com o carro grande vermelho, sentou-se por cima do carro e deslizava pela sala, quando o K viu correu para junto do A tirando-lha o carro. O A pegou no carro ao

colo e foi se sentar junto a parede da garagem e quando o K chegou junto a ele novamente deu-lhe um empurrão, o K cai ao chão, de seguida levantou-se e foi ter com a estagiária que o consolou. Quando parou de chorar, voltou para a garagem para tirar o carro da mão do A. O A levantou-se e retirou o carro ao K que ficou novamente a chorar. A estagiária foi ter com o K e perguntou-lhe se queria escolher outro carro e sentou-se a brincar com o K.”

(Nota de campo nº 4 – Data: 13 /11/2012)

Com a seguinte nota de campo, podemos verificar que ambas as crianças mostraram interesse em brincar com o mesmo objecto (carro). O facto do A. ter escolhido o carro em primeiro lugar não fez com que o K. escolhesse outro carro para brincar, insistia como se sentisse que o carro lhe pertencesse. Durante todo tempo foi tentando retirar o carro ao A., este por sua vez não quis abdicar do carro. Ao longo deste episódio as crianças pareciam frustradas por não serem capazes de parar de discutir. Demonstrando o que defendem Hohmann e Weikart (2009, p.615), “Conflitos relacionais como estes criam sentimentos de frustração, confusão e insucesso quer em crianças, quer em adultos.” O adulto foi observando este conflito à distância, sem intervir.

“Após a atividade de grande grupo a E, a R e a S escolhera brincar na área da casinha, durante algum tempo de brincadeira a E e a R queriam o mesmo brinquedo, as duas puxaram o mesmo brinquedo aos gritos e a chorar. Por fim largaram a colher, sentaram-se cada uma numa cadeira a chorar. Como não paravam de chorar a estagiária resolveu intervir perguntando às crianças o que se estava a passar.

- Eu tinha a colher (E).
- Eu pus aqui, eu tinha aqui, é meu (R).
- Vamos ver se encontramos mais colheres. (Estagiária).
- Olha têm muitas (R).
- Esta é minha (E).
- Sara, queres está? (R).

As crianças voltaram à brincadeira.”

(Nota de campo nº6 - Data: 10 /12/2012)

Através desta nota de campo, podemos constatar que o conflito pode iniciar-se no meio de uma brincadeira quando ambas as crianças demonstraram interesses pelo mesmo objecto e nenhuma quis fazer cedências. A R. pousou o

objecto por cima da mesa para ir buscar outra coisa, a E. partiu do princípio que a R. já não quis o objecto e retirou para si... Como nenhuma das crianças quis largar o brinquedo revelando-se zangado e frustradas ao ponto de não mostrarem interesse pelo objecto que ambas queriam. Para Hohmann e Weikart: (2009, p.89), "... os conflitos das crianças com os companheiros possam ser incómodos e irritantes".

O conflito pode ajudar as crianças na relação interpessoal, uma vez que estes incidentes são naturais nos relacionamentos humanos. Segundo Hohmann e Weikart (2009), o conflito pode ser visto como uma forma da criança desenvolver competências no domínio da resolução de problemas. Por isso é fundamental que a criança pratique a resolução de conflito desde tenra idade, de forma a ganhar confiança em si mesma e desenvolver empatia.

1.3. Relações Empatia

Consideramos que a subcategoria 1.3 *Relações de empatia* são demonstrações segundo Hohmann e David (2009, p.67), "... a habilidade que facilita às crianças perceberem os sentimentos dos outros, ao confrontarem-se com sentimentos por elas já vividos. A empatia é importante para a criança uma vez que ajuda-a a expandir o sentimento de pertença e amizade" (Hohmann e Weikart, 2009: p.67). De acordo com esta perspectiva e partindo do observado acreditamos que "... os primeiros sinais de empatia surgem já na infância precoce."

"As crianças estavam numa aula de ginástica e neste exercício tinham que fazer cambalhotas individualmente no colchão, enquanto esperavam no tapete o K começou a chorar. A S que estava sentada ao seu lado virou-se para ele e deu-lhe um beijo, de seguida fez-lhe uma festinha na cabeça. Passado uns segundos o K acalmou-se. Com a cabeça encostada ao ombro da S esperou pela sua vez, mais calmo."

(Nota de campo nº 9 - Data: 07/01/2013)

Ambas as crianças estavam sentadas no tapete com outras à espera da sua vez para fazerem o exercício, quando o K. começou a chorar a S. apercebeu-se da sua tristeza e resolveu consola-lo. A S. ao demonstrar esta atitude revelou uma capacidade de empatia em relação ao colega e tratou-o como gostaria de ser tratada se estivesse triste, algo que resultou porque o K. que parou de chorar com o consolo da S.

Ao analisar esta situação verificamos que tal como defende Hohmann e Weikart (2009, p.597), "... as crianças conseguem ser sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros. São capazes de observar as outras crianças, compreender os seus sentimentos, imaginar aquilo que poderão estar a querer, e responder com acções de apoio." Este episódio demonstrou que nem sempre as crianças recorrem ao adulto de referência quando estão tristes para serem consoladas embora as crianças quando estão tristes maior parte das vezes recorrem ao adulto para serem consoladas.

"O A, a D, a E e a S escolheram brincar na casinha das bonecas. O A resolveu esconder-se por baixo da mesa e ia chamando as colegas que estavam com ele neste espaço. A D que estava junto ao móvel a brincar com os pratos largou-os e pôs-se de joelhos por baixo da mesa com o A e os dois riram-se e continuaram nesta brincadeira durante algum tempo. Depois o A foi buscar uma fralda e pôs na cabeça e chamava pela D para esta o destapar, e quando isso acontecia o A ria-se e a D corria para o outro lado da sala de actividade."

(Nota de campo nº 15 - Data: 12/03/2013)

Durante a brincadeira na área da casinha, uma das crianças resolveu interagir com as outras, escondendo-se por baixo da mesa e chamando por elas para que estas participassem na sua brincadeira. Embora as outras crianças não demonstraram interesse em participar na brincadeira do A, a D deixou de brincar casinha para interagir com o A. Ao longo desta brincadeira as crianças demonstraram uma relação de empatia recíproca.

Esta interacção em reforçar o que defende Strayer (citado por Hohmann e Weikart, 2009: 67), "... ou seja, embora as crianças pequenas tenham uma capacidade cognitiva limitada, já é possível verificar bebés a reagirem a outros

com interesse, demonstrando comportamentos de empatia quando um bebé chora. Os bebés e as crianças pequenas quando estão em grupo num contexto de sala de actividade demonstram interesse em brincar ao lado de outras crianças com as quais se identificam.”

Em síntese da categoria 1, conforme os autores de referências como Bee (2003), Spodek (2002), Hohmann e Weikart (2009), Coll, Marchesi e Palacio (2004), podemos concluir que as crianças em contexto de creche desenvolvem interações como a cooperação, conflito e empatia, uns com os outros. Estas interações podem surgir tanto em contexto de sala de actividade, quando as crianças estão a brincar nas áreas, em grande grupo, ou em contexto exterior.

Para Hohmann e Weikart (2009, p.65), estas interações são importantes uma vez que, “... o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta.”

Categoria 2 – Papel do educador nas interações entre pares

Através das notas de campo também verificámos a importância do papel do adulto na mediação das interações entre pares e verificámos que este papel também se dividia em duas subcategorias:

2.1. Adulto enquanto modelo nas interações entre pares

2.2. Adulto enquanto promotor de um clima de apoio positivo

2.1. Adulto enquanto modelo nas interações entre pares

Consideramos que a subcategoria 3.1, referente ao *Papel do Adulto enquanto modelo* evoca segundo Portugal (1998, p.2) que “a educadora deve funcionar

como modelo de comportamentos aceitáveis tanto para crianças como para adultos dando exemplos de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação”.

“Após a atividade de expressão plástica – pintura do painel com os pés – o K estava com alguma dificuldade em calçar as meias, a D resolveu ir ajudá-lo a calçar as meias e os sapatos. Como a D estava com muita dificuldade em calçar as meias ao K a estagiária aproximou-se e perguntou se precisava de ajuda para calçar as meias ao K, a D disse que sim e a estagiária ajudou-a a calçar as meias, de seguida deixou que ela calçasse os sapatos...”

(Nota de campo nº 5 – Data: 13/11/2012).

Para Formosinho (1999, p.35), “Uma vez que a modelação é uma forma de aprendizagem poderosa, é boa ideia o professor estar especialmente atento às interações com as crianças.” Sendo um observador atento, o educador conseguirá mais facilmente ter uma função modeladora, uma vez que estará atento aos seus actos no sentido de facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e deste modo consegue criar condições potenciadoras de expansão. Deve caracterizar-se como uma figura que estabelece interações positivas com os outros, estimulando-as a realizar experiências diferentes, encorajando-as a encarar novos desafios, para que as crianças possam descobrir as suas capacidades, ganhar confiança em si mesmas, saibam respeitar os outros, entre outros. Este tipo de interacção ajudam a criar relações de confiança, porque a criança aprende a ouvir e ser ouvida. Esta sensibilidade consciencializa o educador do seu papel de modelo assente em valores éticos reflectidos (Vasconcelos, 2004).

Nesta subcategoria consideramos, mais uma vez, segundo Hohmann e Weikart (2009), que a observação é importante para um futuro educador. Na concepção destes autores, a intervenção do educador começa na observação. O educador ao observar as crianças em acção irá captar os interesses e desejo das crianças, partindo desta forma de intervenção dará a criança liberdade para que ela possa escolher as actividades do seu interesse, dará a criança motivação para seleccionar coisas novas dentro das suas rotinas.

“...Quando parou de chorar, voltou para a garagem para tirar o carro da mão do A. O A levantou-se e retirou o carro ao K que ficou novamente a chorar. A estagiária foi ter com o K e perguntou-lhe se queria escolher outro carro e sentou-se a brincar com o K.”

(Nota de campo nº 4 – data: 13/11/2013)

“...A E retirou o carro que a R tinha nas mãos, a R puxou a E pela bata e retirou-lhe o carro das mãos. A E começou a chorar, então a estagiária pegou-lhe nas mãos e foi com ela para a garagem da outra sala para que ela pudesse escolher outro carro parecido ao da R. A E escolheu um carro diferente e foi mostrar ao M e os dois sentaram-se no tapete da garagem a brincar.”

(Nota de campo nº 7 – Data: 28/12/2012)

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.616), “Um adulto interveio de forma competente na disputa das crianças.” Na educação é fundamental que o adulto tenha a sensibilidade de ver as coisas na perspectiva da criança, isso porque a criança tal como o adulto tem interesses e talentos específicos que devem ser valorizados. Assim, é necessário que desenvolva um conjunto de pré requisito na sua intervenção, como: observar, analisar, reflectir, entre outros. Para que tenha uma intencionalidade na acção pedagógica e aprenda não só a agir mas também a observar e a avaliar, pois desta forma estará a intervir em conformidade com a situação contextual servindo de mediador nas interacções estabelecidas entre as crianças.

“Levar as crianças a serem participantes activos do processo de resolução de problemas.

Isso vai ao encontro das necessidades das crianças para serem independentes, e dá-lhes um sentimento de controlo à medida que vão desenvolvendo relações fora das suas famílias, e conforme vão explorando o mundo como pessoais independentes. Ao conhecer os sentimentos das crianças e ao levá-las a envolverem-se, como agentes activos na relação dos problemas, os adultos encorajam a iniciativa das crianças e o desejo que têm de fazer as coisas sozinhas...”

(Hohmann e Weikart, 2009, p.616)

2.2. Adulto enquanto promotor um clima de apoio positivo

Nesta subcategoria evidencia-se a extrema importância da promoção de um bom clima interpessoal. Para Hohmann e Weikart (2009) um bom clima é promovido num ambiente de apoio. O clima de apoio é assim fundamentado por contraste de outros tipos de climas interpessoais que envolvem as crianças em contexto institucional: os climas permissivos e os climas directivos. Corroborando com as autoras, consideramos que o clima mais adequado é o de apoio, porque este favorece as interações positivas, ou seja, crianças e adultos interagem e aprendem juntos.

“...Por fim largaram a colher, sentaram-se cada uma numa cadeira a chorar. Como não paravam de chorar a estagiária resolveu intervir perguntando às crianças o que se estava a passar.

- Eu tinha a colher (E).

- Eu pus aqui, eu tinha aqui, é meu (R).

- Vamos ver se encontramos mais colheres. (Estagiária).

- Olha têm muitas (R).

- Esta é minha (E).

- S, queres está? (R).

As crianças voltaram à brincadeira.”

(Nota de campo nº6 – Data:10/12/2012)

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.75) “...sustentado num clima interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações. Os adultos encorajam as crianças a utilizar aquilo que sabem para resolver problemas, e a iniciar novas experiências através das quais ganharão uma outra compreensão sobre o que as rodeia.”

Para promover um clima de apoio, o educador deve observar as potencialidades das crianças, colocar-se no lugar destas, apoiar as suas brincadeiras e intenções, e valorizar a acção das crianças como meio de aprendizagem. Ao implementar estas atitudes procuramos transmitir uma visão de aceitação dos outros, encorajando as crianças a tornarem-se mais confiantes e autónomas.

Em síntese da categoria 2, conforme os autores de referências como Portugal (1998), Formosinho (1999), Spodek (2002), Hohmann e Weikart (2009), podemos concluir que o papel do adulto perante estas interações observadas parece ser determinante. Este pode assumir-se como mediador numa relação vertical quando os conflitos se tornam agressivos, evitando que se magoem, ou como um mediador que observa e dá espaço para que a criança seja capaz de resolver os seus problemas, enquanto verifica as estratégias de resolução usadas pelas crianças.

O papel do adulto perante o conflito procurou ser o de mediador promovendo as relações horizontais, conversando com as crianças de forma a praticar com elas estratégias eficazes para a resolução dos seus conflitos, tornando-se desta maneira num adulto interventivo ao apoiar as crianças. Para Hohmann e Weikart (2009, p.89), "... num clima de apoio os adultos sabem que os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que os incidentes como estes são ocorrências naturais". É neste contexto que o adulto poderá ser um modelo para as crianças, uma vez que as crianças aprendem com o que observam.

Considerações finais

Síntese dos resultados

A motivação para a elaboração deste estudo prendeu-se com a necessidade de compreender as interações entre as crianças de 2/3 anos no local do estágio, partindo do pressuposto teórico de que as interações que se estabelecem desde a primeira infância terão reflexo nas competências desenvolvidas e nas capacidades do futuro adulto.

No início do ano observámos que as crianças se envolviam em situações de conflito com muita facilidade, enquanto brincavam nas áreas de aprendizagem. Facilmente as crianças batiam-se, zangavam-se, empurravam-se, disputavam o mesmo brinquedo. Sempre que acontecia alguma situação de conflito intervínhamos logo, dizendo ao menino que tinha tirado o brinquedo ao outro que isso não se faz e de seguida consolávamos a criança que estava a chorar.

No dia 26 de Novembro assistimos a um filme na faculdade, sobre a brincadeira livre e como as crianças têm a capacidade de resolverem os seus conflitos quando surgem. Após o filme participamos num pequeno debate sobre esta perspectiva: até que ponto os adultos interferem demais nas brincadeiras das crianças e não dão o espaço necessário para que elas consigam resolver os conflitos que surgem? Nesta reflexão consciencializamo-nos que éramos este tipo de adulto, por nos ser complicado ver o conflito sem intervir, embora tivéssemos a noção de que este tipo de comportamento é comum nas crianças pequenas, como tal decidimos averiguar se o conflito era a única forma de interação entre as crianças daquele grupo e qual o papel do adulto enquanto mediador. Resolvemos assim, pôr em prática em contexto de sala os conhecimentos adquiridos de forma a ser como designa Hargreaves (citado por Alberto, 2012, p.7) uma futura “profissional como motor da mudança social”.

Com este estudo verificámos que as interações mais frequentes na sala da creche onde decorreu o estudo são os conflitos, mas para além disso também

foram observadas interacções de empatia e cooperação que surgiam diariamente durante os momentos de brincadeira livre na sala de actividades e de recreio no exterior.

Esta análise permitiu entender a necessidade da observação e reflexão do adulto acerca da sua prática para melhor intervir em contexto de interacção. O papel do adulto nestas interacções assume-se de grande relevância uma vez que este funciona como modelo dentro do grupo de crianças, pois ao adoptar uma postura de mediador, promove um clima de apoio positivo favorecendo interacções positivas.

Ao longo deste estudo surgiram alguns constrangimentos. Por um lado a insuficiente bibliografia sobre o problema em estudo, principalmente com referência à creche, pois esta valência produz ainda pouca investigação a nível nacional. O facto de sermos trabalhadores/estudantes dificultou a gestão do tempo, contudo um cronograma rígido e a motivação elevada foram elementos que permitíramos terminar o trabalho dentro do tempo estipulado.

Tendo em conta o âmbito deste trabalho e as características do estudo realizado, principalmente no que diz respeito à não generalização dos resultados, importa deixar a título de recomendação a necessidade de existirem mais estudos actuais realizados em contexto de creche. Gostaria, neste sentido, de propor um conjunto de linhas de investigação que permitam aprofundar os objectivos deste estudo, como por exemplo estudos de cariz etnográfico que reflectem sobre praticas de excelência do educador em valência de creche como o estudo de Vasconcelos (1997).

Segundo Vasconcelos (2007, p.7), afirmando que "... o conhecimento é uma actividade social gerada através de um processo de negociação e consenso". O educador deverá ser promotor deste processo. Por isso para a autora o adulto é importante "como pessoa mais experiente que pode amparar as tentativas dos supervisionando para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento".

Referências bibliográficas

Afonso N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

Berger, P. e Luckmann, T. (1973). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Horizonte.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.

Chaplim, J. (1989). *Didionário de psicologia*. Lisboa: Círculo de leitores.

Coll, C., Marchesi, Á. & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia em investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e pratica*. Coimbra: Almedina.

Cury, A. (2010). *Minutos de inteligência*. Lisboa: Pergaminho.

Formosinho, J. (1999). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Gleitman, H., Fridlund, A. e Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M e Weikart, D (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J. E Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sílvia, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VandenBos, G. (2010). *Dicionário de psicologia american psychological association*. Porto Alegre: Artmed.

Vallon. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veja.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Veríssimo, M. e Santos, A. (2008). *Análise psicológica*. Lisboa: ISPA.

Referência da internet

Alberto, S. (2012). *A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares*. [formato PDF]. Recuperado:3 de Julho de 2013, em:
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2336/1/A%20entrada%20na%20profiss%C3%A3o%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf3>

Baptista, D.(2009). *O desenvolvimento social da criança*. Panana: Olhar pedagógico. Recuperado dia 2 de Junho de 2013, em:
http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=3

Portugal, G. (1998). *Princípios educativos em creches - Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Recuperado: 16 de Junho de 2013, em:
<http://pt.scribd.com/doc/25992670/PRINCIPIOS-EDUCATIVOS-EM-CRECHE>

Santos, E.(2005). *Jogos cooperativos (se competir é importante, cooperar é essencial)*. Recuperado: 7 de Julho de 2013, em:
http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/apostilas/educacaofisica/apost_jogos_coop.pdf

Sousa, J. (2010). *Caracterização das creches portuguesas: A realização e a necessidade*. Recuperado: 10 de Junho de 2013, em:
<http://run.unl.pt/bitstream/10362/3318/1/TEGI0207.pdf>

Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas*. Recuperado 17 Junho de 2013, em:
[http://biblio.eselx.ipl.pt/publicacoes/Supervis%C3%A3o como um TEAR.pdf](http://biblio.eselx.ipl.pt/publicacoes/Supervis%C3%A3o%20como%20um%20TEAR.pdf)

Anexos

ANEXO A - Notas de campo

Notas de campo – O observado	Notas da estagiária – inferências
<p>Nº1 - Data: 08/10/2012</p> <p>Durante o tempo de recreio o A não quis brincar com os objectos que estavam distribuídos, preferiu ficar sentado com o seu boneco observando a brincadeira dos colegas. O M que estava a brincar com os objectos disponíveis e com os colegas, de vez em quando deixava de brincar e vinha ter com o A para fazer uma festinha.</p>	<p>Empatia Exterior</p> <p>Ambas as crianças estavam a brincar no exterior, uma das crianças optou por ficar a observar as outras a brincar. O M que estava a brincar tinha momentos em que saía do meio da brincadeira e vinha para junto do A fazia-lhe uma festinha e voltava para a brincadeira. O M ao demonstrar esta preocupação pelo A revela uma capacidade de empatia com o colega.</p>
<p>Nº2 – Data: 18/10/2012</p> <p>Depois do tempo em grande grupo as crianças escolheram onde cada uma queria brincar. O M, a R, a N e a E escolheram ir brincar na casinha das bonecas, passado algum minutos o M e a N estavam aos gritos ao mesmo tempo que puxavam a mesma peça. A R deixou o que estava a fazer e juntou-se aos dois. Assim que chegou empurrou o M dizendo que a peça era da N, o M caiu ao chão e começou a chorar. Nesta estante a estagiária disse:</p> <p>- R não se bate nem se empurra os colegas, porque eles podem cair e</p>	<p>Conflito Brincadeira livre Empatia Intervenção do adulto</p> <p>As crianças estavam a brincar numa das áreas da sala de actividades, quando duas crianças mostraram interesse pelo mesmo objecto, como nenhuma das crianças quis abdicar do objecto entraram em conflito, gritando uma com a outra, puxando o objecto. O facto de existirem poucos objectos iguais gerou uma situação de conflito. Uma terceira criança ao ver o conflito revolveu intervir, defendendo a N, aparentemente, a criança com quem demonstra mais</p>

<p>magoarem-se.</p> <p>Depois do incidente a R perguntou à N se estava tudo bem, deu-lhe as mãos e foram brincar para outro lado. O M continuo zangado e foi ter com a E dizendo que a R o tinha empurrado. A E disse-lhe que já tinha passado e deu-lhe outra peça para as mãos e sentaram-se na cadeira da casinha das bonecas a brincar.</p>	<p>empatia e magoando o M, por estar a magoar a N.</p> <p>O adulto resolveu intervir ao apercebesse que o conflito se tinha tornado violento explicando que o bater ou empurrar magoa os colegas.</p> <p>O M continuava zangado e como ninguém o foi consolar revolveu ir ter com a E queixando-se do que a R lhe tinha feito. A E para o consular disse algumas palavras bonitas e deu-lhe um brinquedo, aparentemente, demonstrou empatia ao consular o seu pare.</p>
<p>Nº – 3 Data: 30/10/2012</p> <p>As crianças estavam a dançar e durante a actividade de expressão corporal, a E cai e começou a chorar. A R deixou de brincar e foi ao seu consolo, abraçou-a e conforto-a até esta acalmar-se.</p>	<p>Empatia</p> <p>As crianças estavam a dançar quando uma delas caiu e começou a chorar porque se tinha magoado, de imediato uma das crianças foi socorre-la e consola-la. Com esta atitude a R, aparentemente, demonstrou empatia pela E ao trata-la com carinho.</p>
<p>Nº 4 – Data: 13 /11/2012</p> <p>Após o tempo de grande grupo as crianças escolheram a área onde queriam brincar. O A e o K escolheram ir brincar para a área da garagem, os</p>	<p>Conflito</p> <p>Intervenção do adulto</p> <p>As crianças estavam a brincar na área da garagem. Uma das crianças escolheu brincar com um carro</p>

<p>dois foram buscar a caixa onde estão guardados os carros, espalharam todos os carros por cima do tapete da garagem. O A escolheu brincar com o carro grande vermelho, sentou-se por cima do carro e deslizava pela sala, quando o K viu correu para junto do A tirando-lhe o carro. O A pegou no carro ao colo e foi se sentar junto a parede da garagem e quando o K chegou junto a ele novamente deu-lhe um empurrão, o K cai ao chão, de seguida levantou-se e foi ter com a estagiária que o consolou. Quando parou de chorar, voltou para a garagem para tirar o carro da mão do A. O A levantou-se e retirou o carro ao K que ficou novamente a chorar. A estagiária foi ter com o K e perguntou-lhe se queria escolher outro carro e sentou-se a brincar com o K.</p>	<p>grande. Como este carro é bastante cobiçado por todas as crianças gerou-se uma situação de conflito entre as crianças, porque ambas queriam o mesmo objecto. As crianças zangaram-se ao ponto de agredirem-se fisicamente, então o adulto da sala resolveu intervir, brincando com uma delas para não se magoarem. O não variedade do mesmo objecto na sala de actividades gerou uma situação de conflito.</p>
<p>Nº 5 - Data: 13/11/2012</p> <p>Após a actividade de expressão plástica – pintura do painel com os pés – o K estava com alguma dificuldade em calçar as meias, a D resolveu ir ajudá-lo a calçar as meias e os sapatos. Como a D estava com muita dificuldade em calçar as meias ao K a estagiária aproximou-se e perguntou se precisava</p>	<p>Cooperação Intervenção do adulto</p> <p>Uma das crianças estava a tentar calçar as meias como estava com muita dificuldade a D que estava sentada ao seu lado foi ajuda-la. No decorrer do processo a criança que foi ajudar também estava com dificuldade, por isso a estagiária que estava a observar este</p>

<p>de ajuda para calçar as meias ao K, a D disse que sim e a estagiária ajudou-a a calçar as meias, de seguida deixou que ela calçasse os sapatos. Depois de algumas tentativas a D conseguiu ajudar o colega e foi sentar-se no seu lugar.</p>	<p>acontecimento perguntou a D se precisava de ajuda. Uma vez que, a criança respondeu que sim ajudou-a a calçar as meias e afastou-se dando espaço para que calça-se os sapatos. A D acabou por conseguir calçar os sapatos ao colega.</p>
<p>Nº6 - Data: 10 /12/2012</p> <p>Após a actividade de grande grupo a E, a R e a S escolhera brincar na área da casinha, durante algum tempo de brincadeira a E e a R queriam o mesmo brinquedo, as duas puxaram o mesmo brinquedo aos gritos e a chorar. Por fim largaram a colher, sentaram-se cada uma numa cadeira a chorar. Como não paravam de chorar a estagiária resolveu intervir perguntando às crianças o que se estava a passar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu tinha a colher (E). - Eu pus aqui, eu tinha aqui, é meu (R). - Vamos ver se encontramos mais colheres. (Estagiária). - Olha têm muitas (R). - Esta é minha (E). - S, queres está? (R). <p>As crianças voltaram à brincadeira.</p>	<p>Conflito</p> <p>Intervenção do adulto</p> <p>Ambas as crianças estavam a brincar na área da casinha das bonecas, o conflito surgiu quando duas das crianças mostraram interesse pelo mesmo brinquedo. Uma vez que, a zanga não passava e estava a tornar-se agressivo a estagiária resolveu intervir. Primeiro perguntou as crianças qual o problema, de seguida propôs procurarem outro objecto igual ao que tinham. Como as crianças descobriram outros objectos o conflito foi resolvido.</p>
<p>Nº 7 – Data: 28 /12/2012</p> <p>Depois do tempo em grande grupo a</p>	<p>Conflito</p> <p>Intervenção do adulto</p> <p>As crianças estavam a brincar na</p>

<p>estagiária perguntou a cada criança onde gostariam de ir brincar.</p> <p>-Eu quero, brincar na garagem com a E (R).</p> <p>- Eu quero brincar com a R (E).</p> <p>- Rosa, vamos tirar os carros (R).</p> <p>O M, a D, a R e a E foram brincar na garagem não demorou muito para que a E e a R começassem a discutir. A E retirou o carro que a R tinha nas mãos, a R puxou a E pela bata e retirou-lhe o carro das mãos. A E começou a chorar, então a estagiária pegou-lhe nas mãos e foi com ela para a garagem da outra sala para que ela pudesse escolher outro carro parecido ao da R.</p> <p>A E escolheu um carro diferente e foi mostrar ao M e os dois sentaram-se no tapete da garagem a brincar.</p>	<p>área da garagem quando duas das mesmas envolveram em conflito porque queriam o mesmo carro. A estagiária foi ter com a criança que estava a chorar e levou-a para a outra sala para que escolhesse um carro e desta forma parar o conflito. A estratégia resultou, porque a crianças ficou a brincar com o carro. Este episódio demonstra que o conflito pode surgir quando só existir um único brinquedo.</p>
<p>Nº 8 – Data: 28 /12/2012</p> <p>Estávamos no tempo de acolhimento a D tinha acabado de chegar e estava a chorar. De repente o K levantou-se e foi dar-lhe um beijo, depois foi buscar um brinquedo para ela. Como a D se acalmou o K voltou para o seu lugar.</p>	<p>Empatia</p> <p>O K apercebeu-se que a D estava triste por isso foi consola-la com um beijo e um brinquedo. Com esta atitude a criança demonstrou empatia pela colega e tratou-a como gostaria de ser tratada.</p>
<p>Nº 9 - Data: 07/01/2013</p> <p>As crianças estavam numa aula de ginástica e neste exercício tinham que</p>	<p>Empatia</p> <p>A S que estava sentada ao lado do K apercebeu-se que o colega estava a chorar, por isso, deu-lhe a atenção</p>

<p>fazer cambalhotas individualmente no colchão, enquanto esperavam no tapete o K começou a chorar. A S que estava sentada ao seu lado virou-se para ele e deu-lhe um beijo, de seguida fez-lhe uma festinha na cabeça. Passado uns segundos o K acalmou-se. Com a cabeça encostada ao ombro da S esperou pela sua vez, mais calmo.</p>	<p>que ele precisava naquele momento. Demonstrando empatia por ele.</p>
<p>Nº 10 - Data: 18/01/2013</p> <p>As crianças estava a ser preparadas para dormir, o A estava a retirar a bata e ficou com a mesma a tapar-lhe a cabeça. A R saiu da sua cama e foi ter com o A para ajudá-lo a tirar a bata.</p>	<p>Cooperação Empatia</p> <p>Ao reparar que o colega estava com dificuldade em retirar a bata, a R ajudou-o. Demonstrando empatia e cooperando com o colega para que ele tira-se a bata.</p>
<p>Nº 11 - Data: 28/01/2013</p> <p>Depois do tempo de grande grupo no tapete a estagiária fez o comboio com as crianças para irem brincar no espaço exterior. Enquanto as crianças brincavam num espaço exterior com caixas de cartão a E tentava arrastar a caixa sozinha, o K que estava um pouco mais afastado veio empurrar a caixa, o que deixou a E muito contente. De seguida a E saiu da caixa e foi brincar com outro objecto. O K aproveitou a ausência da E para brincar com a caixa, passado alguns minutos a E voltou para junto da caixa, como o K</p>	<p>Empatia Cooperação Exterior</p> <p>Durante a brincar no exterior com baixas de cartão e outros objectos, uma das crianças a percebeu-se que a colega estava com dificuldade em empurrar a caixa. Por isso, deixou o que estava a fazer para ajudou-la. Com este acto demonstrou empatia e cooperação pelo seu par.</p>

<p>estava dentro da mesma resolveu ser ela a puxar a caixa. Depois de algum tempo as duas crianças resolveram partilhar a mesma caixa e brincarem até ao fim do recreio.</p>	
<p>Nº 12 – Data: 05/02/2013</p> <p>O K, o J e o MA estavam a brincar na área da garagem. O MA tinha um carro grande vermelho, que todos gostam de brincar com ele, o K largou o carro que tinha nas mãos e foi puxar o carro do MA. O MA puxou o carro muito rápido com uma mão e com a outra empurrou o K.</p> <p>Durante algum tempo os dois puxaram e empurraram o carro de um lado para o outro, até que o K desistiu.</p>	<p>Conflito</p> <p>As crianças zangaram-se porque ambas queriam o mesmo brinquedo, resultando numa relação de conflito. O K acabou por desistir quando se apercebeu que o M não largava o objecto.</p>
<p>Nº 13 - Data: 18 /02/2013</p> <p>Após o tempo de grande grupo cada criança escolheu em que área queria ir brincar. A N e a E escolheram brincar no tapete com os instrumentos musicais. De repente começou a chover, a E pendurou-se no parapeito da janela para ver a chuva e chamou pela N, esta ultima estava com dificuldade em subir, por isso a E desceu e foi ajudar a N a subir para ver</p>	<p>Cooperação</p> <p>As crianças estavam a brincar com os instrumentos musicais quando começou a chover. Uma das crianças conseguia ver a chuva põe ser mais alta, a outra tinha alguma dificuldade. Por isso a primeira criança foi ajudar a segunda, cooperando com a outra para que esta visse a chova de um ponto mais alto.</p>

a chuva.	
<p>Nº 14 - Data: 12/03/2012</p> <p>A E estava a brincar com a R e a N no tapete com os instrumentos musicais. Cada uma escolheu o seu instrumento aleatoriamente, tocavam e cantavam. No decorrer da brincadeira a E sentou-se e a R pôs a cabeça no seu colo, a E pegou num dos instrumentos e bateu na cabeça da R. A estagiária pediu que ela viesse ter consigo, a criança começou a chorar e sentou-se junto à estagiária. A estagiária disse-lhe que assim que ela acabasse de chorar que elas iriam conversar. A E parou de chorar e limpou as lágrimas, a estagiária perguntou-lhe o que tinha acontecido.</p> <p>E: "Bati na R e isso não se faz"</p> <p>Estagiária: "Porquê?"</p> <p>E: "A R fica com dói, dói."</p> <p>De seguida deu um beijo à R e foram brincar.</p>	<p>Conflito</p> <p>Empatia</p>
<p>Nº 15 - Data: 12/03/2013</p> <p>O A, a D, a E e a S escolheram brincar na casinha das bonecas. O A resolveu esconder-se por baixo da mesa e ia</p>	<p>Empatia</p> <p>Durante a brincadeira na área da casinha uma das crianças resolveu interagir com as outras, escondendo-</p>

<p>chamando as colegas que estavam com ele neste espaço. A D que estava junto ao móvel a brincar com os pratos largou-os e pôs-se de joelhos por baixo da mesa com o A e os dois riram-se e continuaram nesta brincadeira durante algum tempo. Depois o A foi buscar uma fralda e pôs na cabeça e chamava pela D para esta o destapar, e quando isso acontecia o A ria-se e a D corria para o outro lado da sala de actividade.</p>	<p>se por baixo da mesa e chamando por elas para que estas participassem na sua brincadeira. Embora as outras crianças não demonstraram interesse em participar na brincadeira o A a D deixou de brincar casinha para interagir com o A. Ao longo desta brincadeira as crianças demonstraram uma relação de empatia recíproca.</p>
<p>Nº 16 - Data: 14 /03/2013</p> <p>A R, a E, a S e o K foram brincar para a área da casinha, passado alguns tempo a R e a E zangaram-se porque as duas crianças queriam o mesmo brinquedo. As crianças puxaram o brinquedo, gritaram uma com a outra. Como as crianças não se magoaram a estagiária deixou que ambas resolvessem o seu conflito. Depois de alguns puxões e gritaria a R largou o objecto e foi dançar. A E foi para junto dela e ficou a vê-la dançar.</p>	<p>Conflito</p>
<p>Nº 17 - Data: 25/03/2013</p> <p>As crianças estavam na hora de se levantarem e a S estava com alguma</p>	<p>Cooperação</p>

<p>dificuldade em calçar os sapatos. O MA que já se tinha calçado saiu do seu lugar e foi ajudar a S a calçar os ténis. No final o M ajudou-a a levantar-se e foram para a casa de banho.</p>	
---	--

**Anexo B – Documento de pedido de autorização formal concedida pelos
pais**

Exmo (a). Sr. (a).
Encarregado (a) de Educação/Mãe/Pai

Assunto: Colaboração para a realização de Mestrado

Sou Rosa Matias Ferreira Augusto, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Encontro-me a realizar uma Investigação intitulada “Relações/interações estabelecidas entre crianças dos 2 e 3 anos numa sala de creche”, orientada pela Professora Teresa Meireles.

O presente trabalho de investigação tem como finalidade reflectir sobre as relações/interações que as crianças dos 2 e 3 anos estabelecem em contexto de creche. A pertinência e relevância deste estudo justificam-se uma vez que estas relações/interações, além de serem estabelecidas desde muito cedo, são essenciais para o desenvolvimento social da criança. Enquanto futura profissional é-me importante compreender estas interações de forma a melhor saber promover um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças.

Neste âmbito solicitamos a V. Exa. permissão para a aplicação de grelhas de observação, ao (à) vosso (a) educando (a), na creche.

Informamos que iremos garantir o anonimato da creche e das crianças, participantes, comprometemo-nos a dar informação dos resultados obtidos logo que a investigação esteja concluída.

Para algum esclarecimento complementar, junto o meu endereço electrónico e contactos telefónicos: _____

Aguardando uma resposta, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

.....
Rosa Matias Ferreira Augusto

Declaração

Eu,, declaro que autorizo o (a) meu (minha)

Educando (a),, a participar no estudo da aluna de Mestrado em Educação Pré -Escolar, Rosa Matias Ferreira Augusto, sobre o Relações/interações estabelecidas entre crianças dos 2 e 3 anos numa sala de creche.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos a nível académico, sendo preservado a identidade dos envolvidos.

..... de Outubro de 2010

O(A) Encarregado (a) de Educação/Mãe/Pai

.....